

Postprint des Artikels: Berthele, R. (2009). "Überlegungen zur quasi totalen aber vollkommen normalen Nutzlosigkeit sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis." Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik: 10-25.

*Raphael Berthele*

## Überlegungen zur quasi totalen aber vollkommen normalen Nutzlosigkeit sprachwissenschaftlicher Forschung für die Unterrichtspraxis

### 1. Einführung<sup>1</sup>

Die Herausgeber/innen dieser LiLi-Nummer stellten den potenziellen Autor/ innen die Frage, auf welche Erkenntnisse, Methoden, Betrachtungsweisen der Spracherwerbsforschung und Linguistik sich der Sprachunterricht stützen kann. Die metaphorisch gefasste Frage nach dem wissenschaftlichen Fundament der Unterrichtspraxis ist wichtig und wird seit längerem ganz besonders in jenen (relativ jungen) Disziplinen intensiv diskutiert, die sich in der Transferzone zwischen Forschung, universitärer Ausbildung und praktischer Anwendung situieren, also etwa in Fächern wie DaF oder (Fremd-)Sprachendidaktik generell. Die Art, wie die Frage grundsätzlich gestellt wird, impliziert, dass es etwas Primäres, das Fundament, gibt, und dass etwas Sekundäres, die Anwendung, sich auf dieses Fundament abstützen könnte und sollte (Abb. 1).



Abb. 1: Die volkstümliche Vorstellung von Wissenschaft als Fundament für die Praxis

Eine solche Metaphorisierung in Fundament und Aufbau entspricht wohl einer landläufigen Auffassung der Arbeits- und Rollenteilung von wissenschaftlicher Forschung einerseits und Anwendung/Praxis andererseits. Meines Erachtens birgt die Fundament-Metapher aber die Gefahr, die Natur wissenschaftlicher Arbeit und deren Produkte zu verkennen. Wissenschaftliches Wissen ist naturgemäß dynamisch und unstabil. Es ist Strömungen und Moden unterworfen, es ist geprägt durch das ständige Hinterfragen von Prämissen, Methoden und Resultaten. Instabilität ist die notwendige Konsequenz der wissenschaftsinhärenten Logik. Als Illustration sei hier nur auf die mehrfach radikal geänderte Position, die die Wissenschaft zu Natur und Wert der Zweisprachigkeit innerhalb von weniger als 50 Jahren eingenommen hat: Die Positionen reichen von Weisgerbers »Störung der geistigen Entfaltung zu einer Einbuße der Geistesschärfe« (1966,

S. 73) über Peal/Lamberts (1962) kognitiver Überlegenheit bis hin zur agnostisch-bodenständigen Position, dass Zweisprachigkeit weder zu Intelligenz-Quantensprüngen noch zu weniger Intelligenz führen muss (Edwards 2006, S. 17). Berücksichtigt man zudem noch, dass schon nur die grundsätzlichen Fragen rund um die Definition von Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft buch- und vorlesungsfüllend erörtert werden, so liegt der Schluss nahe, dass im Umfeld der Wissenschaft entstehende und evolvierende Wissensbestände eher windige Gesellen sind und damit ihrer Natur gemäß eine wenig hilfreiche Basis für die Sorgen und Nöte der Praktiker darstellen.

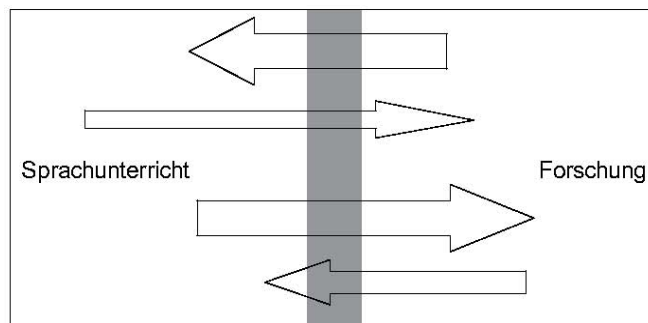


Abb. 2: Forschung und Unterricht als zwei überlappende Felder

Ich möchte im vorliegenden Beitrag deshalb die Perspektive ändern und nicht rein vertikal nach dem wissenschaftlichen Fundament und seiner Stützfunktion für den Aufbau der Praxis fragen, sondern nach Berührungspunkten, Konvergenzen und Divergenzen zwischen den beiden Bereichen *Unterricht* einerseits und *Linguistik und Spracherwerbsforschung* andererseits. Dies nicht aus reiner Freude an rhetorisch-metaphorischer Wortklauberei, sondern weil ich davon ausgehe, dass die Probleme, die sich im Dialog zwischen Forschung und Praxis ergeben, auch mit den unterschiedlichen Rollen zu tun haben, die die Akteure aus den beiden Bereichen sich selber und einander gegenseitig zuschreiben. Die bekannte Tatsache, dass ein Großteil der forschungsbasierten Erkenntnisse im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung weitestgehend ohne Wirkung in der Praxis bleiben, ist nur dann ein Problem, wenn man postuliert, dass die Forschung ›eigentlich‹ die Basis für die Praxis sein sollte, was wiederum impliziert, dass sie zu einem großen Teil auch praxisorientierte oder doch zumindest -relevante Resultate liefern sollte. Demgegenüber ist die weitgehende Konsequenzenlosigkeit der Forschung nichts Beklagenswürdiges, wenn wir davon ausgehen, dass Forschung und Praxis wenige und nur partielle Gemeinsamkeiten aufweisen, und dass sie zudem gegenseitig jeweils Ausgangspunkte und Anwendungen oder Weiterentwicklungen sein können (vgl. Abb. 2). Ein solches Modell annehmend ließe sich die eingangs erwähnte Fragestellung umformulieren: Welche Ziele, Probleme, Prämissen, Kontexte und Methoden teilen Sprachforschung und -unterricht, und welche teilen sie nicht? Welche Fragen ergeben sich im einen Bereich, zu deren Beantwortung der jeweils andere beitragen könnte? Welche gemeinsamen Rahmenbedingungen teilen die beiden Bereiche, und wie gehen sie jeweils mit diesen Bedingungen um?

Im Folgenden soll also der Frage nachgegangen werden, wo Wissenschaft und Praxis ineinandergreifen könnten und wo dies nicht sinnvoll oder schlicht nicht möglich ist. Gefragt werden soll namentlich nach Konvergenzen oder Inkompatibilitäten im Bereich von *Orientierungen, Gegenständen, Prämissen, Werten und Operationalisierungen*.

## 2. Problem- vs. Lösungsorientiertheit

So trivial es ist, es muss doch gleich vorweg gesagt werden: Ziele und interne Logik der Schule/der Sprachunterrichtsanbieter sind denjenigen der Forschung fremd. Deklariertes Ziel jedes Unterrichtes ist wohl, dass die Unterrichteten bestimmte Kenntnisse, Fertigkeiten und eventuell auch Haltungen lernen/erwerben, die vorgängig etwa in Lehrplänen, Bildungsstandards oder anderen Typen von Lernzielvorgaben definiert wurden. Dafür braucht der/die Unterrichtende Antworten (von Seiten der Forschung oder aus der Praxis) bezüglich möglicher Wege, die begangen werden können, um diese Ziele (überhaupt? besser? schneller?) erreichen zu können. Die Schule möchte also beispielsweise von der Forschung wissen, welche Ansätze und konkreten Maßnahmen optimal sind, um sozial benachteiligte Migrantenkinder türkischer Muttersprache via solide Schulsprachenkenntnisse am Bildungserfolg teilhaben zu lassen. Die Spracherwerbsforschung dagegen interessiert sich dafür, wie sich ein zwei- oder mehrsprachiges System Deutsch-Türkisch entwickelt, wie sich die beiden erworbenen Sprachen gegenseitig beeinflussen und interagieren, wie sie in welchen Kontexten nach welchen Regeln verwendet werden. Forscher/innen interessieren sich für code-switching, Interferenzen, Transfer und Konvergenzen in mehrsprachigen Kontaktsituationen, für Fragen rund um Identität und Identitätsbildung über sprachliche Handlungen in sozialen

Gruppen. Ein wichtiger Bestandteil der Forschung ist dabei neben der Empirie auch die Arbeit an einem sich ständig weiterentwickelnden begrifflichen Rahmen, wozu auch gehört, dass vermeintlich klare Kategorien wie *Muttersprache/Muttersprachler* (oder *native speaker*; vgl. Davies 2003; Singh 1998; Muysken 1998) in Frage gestellt werden.

Natürlich wollen auch die Forscher/innen ihre Probleme lösen, im Sinne der jeweiligen wissenschaftlichen Logik. Sie sind also natürlich ebenfalls lösungsorientiert, doch haben die Probleme und der Weg zu ihren Lösungen einen Wert *an sich* und machen das Leben der Wissenschaft ganz grundsätzlich aus. Die Probleme des Unterrichts und der Schule hingegen sind Probleme, die möglichst schnell, gut und billig überwunden werden sollen. Sie sind weitestgehend nicht Herausforderungen, die sich die Schule selber stellt, sondern mit denen sie sich konfrontiert sieht, deren Lösung von ihr erwartet wird, und für die sie sich von der Wissenschaft Hilfe erwünscht. Zur internen Logik wissenschaftlichen Arbeitens hingegen gehört immer auch, dass zumindest eine gewisse Freiheit besteht, sich die Probleme, die man lösen will, selber zu stellen. zugegebenermaßen ist diese Freiheit in der theoretischen Mathematik größer als in der Linguistik, aber sie hat auch in letzterer ihre Legitimität.

Etwas karikierend könnte man sagen, dass sich die Forschung zu 90 % für das Problematisieren interessiert und im besten Fall 10 % Empfehlungen abgeben kann, während die Praxis sich zu mindestens 90 % für möglichst praktikable Empfehlungen und Lösungen interessiert und sich allenfalls zu 10 % problemorientiert reflektieren kann. Mit jeder Frage, die die wissenschaftliche Forschung halbwegs beantworten kann – wohlgemerkt sind diese Antworten immer vorläufig – ergeben sich neue Fragen, die man wiederum wissenschaftlich angehen könnte. Jeder Wissenschaftler, der etwas auf sich hält, beendet seinen Vortrag zum aktuellen Forschungsprojekt mit einer Floskel des Typs ›... further research is necessary!‹.

Zur Logik der Wissenschaft gehört der Dissens, das Infragestellen von Begriffen, Methoden und Theorien, die Suche nach neuen Erklärungsmodellen – kurz: Das stetige Hinterfragen von sicher geglaubten Erkenntnissen. In diesem Sinne ist es nachvollziehbar, dass ein eingeladenen wissenschaftlicher Gastreferent an einer Lehrerweiterbildung zum frühen Fremdsprachenunterricht damit beginnt, den Begriff der Fremdsprache grundsätzlich zu hinterfragen. Es ist aber auch nachvollziehbar, dass die Veranstalter der Weiterbildung diese Person (und ev. auch ihre Kolleg/innen) für zukünftige Weiterbildungen nicht mehr anfragen werden. Die wahre Kunst des gelungenen Dialogs zwischen Wissenschaft und Praxis liegt wohl darin, die fundamentalen Fragen der Wissenschaft mit gerade noch erträglichen simplifizierenden Eingriffen so zu präsentieren, dass auch die Praktiker/innen ihr eigenes Tun und Erleben als mit diesen Fragen verknüpft erkennen.

Ein weiteres Problem sehe ich in der großen Diskrepanz zwischen zunehmender Verfeinerung wissenschaftlicher Modelle und dem Zwang traditionellen Unterrichtens, globale Lernziele und -pläne und kollektive Praktiken zu organisieren: Während also die Wissenschaft zunehmend mehr unabhängige Variablen in die Modelle integriert (Lernertypen, Alter, Sprachtypologien, Intelligenz, Language Aptitude, sozioökonomische Schicht usw.), während also die Wissenschaft oft nur dann ausreichend Varianz in den Daten erklären kann, wenn sie der multifaktoriellen und kontextgebundenen Bedingtheit der Sprachkompetenzen und -gebräuche Rechnung trägt, kann besonders die öffentliche Schule gerade in Zeiten von Sparprogrammen nur sehr begrenzt individualisieren. Diese Divergenz im jeweils für die beiden Bereiche sinnvollen Auflösungsgrad macht es zusätzlich schwierig, praktische und vor allem praktikable Lösungen aus der Forschung abzuleiten.

Ein letzter Punkt ist die nicht zu unterschätzende Tatsache, dass die Praktiker/innen sich letztlich dafür interessieren, was im Hinblick auf die zu erreichenden Bildungs- und Lernziele funktioniert und was nicht. Dabei sind die Kausalitäten, die dazu führen, dass etwas funktioniert, sekundär. Genauso wie man in der Medizin Substanzen mit bekannten und erfahrungserprobten therapeutischen Effekten einsetzen kann, ohne dabei von vornherein ganz genau die Wirkmechanismen zu verstehen, die zu diesen Effekten führen. Für die Theorie sind solche unbekannten Kausalitäten natürlich unbefriedigend. Ihre Aufgabe ist es, kohärente Modelle zu erstellen, die es zumindest mit einiger Wahrscheinlichkeit erlauben, entweder Voraussagen über die Entwicklungen von Sprachkompetenzen in Individuen und Gruppen in bestimmten Kontexten zu machen, oder doch zumindest retrospektiv nachvollziehen zu können, wie und warum bestimmte Kompetenzen zustande kommen konnten.

Als halbwegs tröstliches Fazit ist festzuhalten, dass es in der oben skizzierten groben Rollenteilung trotz sehr unterschiedlicher Ausrichtung der beiden Domänen einen Bereich der Überlappung gibt: Die angenommenen 10 % im Bereich (Selbst-)Reflexion und Problemorientierung des Unterrichts und 10 % im Bereich der praktischen Konsequenzen oder gar Ratschläge, die die Forschung für die Praxis bereithält. Diese Überlappung legitimiert das Wort ›quasi‹ als Hoffnungsschimmer im ansonsten pessimistischen Titel dieses Beitrags. Auf beiden Seiten bestehen Entwicklungsmöglichkeiten – die Lehrpersonen im Bezug auf eine nachhaltige professionelle Weiterentwicklung,

die auch die Nähe zur Wissenschaft nicht scheut, und die Wissenschaftler/innen im Bezug auf die Frage, in wiefern sie ihre Arbeit wirksamer darstellen und transferieren können.

### 3. Gegenstände und Probleme

Es gibt durchaus Probleme, die sowohl für die Forschung als auch die Praxis in hohem Masse relevant sind. Im Folgenden seien exemplarisch drei Dimensionen kurz und oberflächlich angesprochen:

Fragen rund um **Erwerbsreihenfolgen** sprachlicher Strukturen in Mutter- und Fremdsprachen sind zweifellos relevant für die Feinplanung von Curricula auf verschiedenen Ebenen. Es ist sicherlich nahe liegend, die von der Forschung ermittelten ›natürlichen‹ Reihenfolgen im Unterricht zu berücksichtigen. Dies bedeutet nicht, dass diese 1:1 abzubilden sind, aber es ist sicherlich vernünftig, im gesteuerten Sprachunterricht darauf zu verzichten, intensiv in sprachlichen Feldern zu arbeiten, die aus einer erwerbswissenschaftlichen Perspektive mit größter Wahrscheinlichkeit (noch) nicht gemeistert werden können (vgl. Diehl u. a., 2000). Andererseits ist vor einem allzu direkten Parallelismus zu warnen: Der Sprachunterricht kann ja durchaus mit seinem Raum für Fokus auf Form die natürlichen Erwerbsprozesse beschleunigen und gewisse Irrwege des ›freien‹ Erwerbs vermeiden helfen. Insofern sind natürliche Lernfolgen gar nicht unbedingt die einzige Referenzgröße für die Planung des Sprachunterrichts. Hier zeigt sich, dass Sprachunterricht und seine guten Praktiken auch ein mögliches ›Fundament‹ oder zumindest ein Ausgangspunkt für Forschung sein können, kann doch erforscht werden, inwiefern bestimmte Formen von Unterrichtssteuerung zu anderen oder besseren Erwerbsfolgen und Endständen führen können.

Aus der Forschung rund um Themen wie Transfer und Interferenzen (vgl. z. B. Pavlenko/Jarvis 2002; Cook 2003) wissen wir, dass individuelle mehrsprachige Systeme zwangsläufig durch **Interdependenz** und dynamische bi- und multidirektionale Interaktionen über Sprachgrenzen hinweg charakterisiert sind. Gerade vom schulischen Sprachunterricht wird erwartet, dass er tendenziell bessere Kompetenzen in mehreren (Fremd-)Sprachen aufbauen soll. Die Idee einer stärkeren Integration der verschiedenen Sprachdidaktiken in den vertikalen und horizontalen curricularen Dimensionen (Wokusch/Lys 2007) ist somit nichts anderes als das praxisseitige Korrelat von Mehrsprachigkeitsmodellen wie der holistischen Multikompetenz (Cook 1992) oder dem dynamischen mehrsprachigen Modell (Herdina/Jessner 2002). Aus dieser Sicht vergibt sich besonders die Schule, wenn sie ihre Sprachcurricula jeweils ›multipel einsprachig‹ plant, das enorme Potenzial der systematischen Ausnutzung des interlingualen Transfers insbesondere zwischen nahe verwandten Sprachen (vgl. auch Berthele 2007). Stark divergierende Interessen und Problemstellungen sind auch im Bereich der Forschungsfragen rund um die maximal erreichbaren Endstände in einer zweiten Sprache (ultimate attainment) sowie ganz generell bei Untersuchungen zur *near-nativeness* in Zweitsprachen (Hyltenstam/Abrahamsson 2004). Hier geht es um derart feine, für die alltäglichen Sprachbenutzer/innen kaum wahrnehmbare Unterschiede, dass die Sprachlehrer/innen wohl froh wären, wenn sie ihre Lernenden überhaupt nur in die Nähe solcher hohen Kompetenzen führen könnten. Solche Fragen sind für die Praxis somit weitestgehend irrelevant.<sup>2</sup> Gleichwohl werden im Rahmen der Forschungen zum *ultimate attainment*

grundsätzliche Fragen gestellt zum Wesen der menschlichen Sprachfähigkeit, zur Natur des Sprachenlernens und der altersbedingten Veränderung derselben.

Als letztes Beispiel sei hier noch eine Frage angesprochen, mit der ich mich anlässlich eines meiner letzten Vorträge vor einem Publikum von Fremdsprachenlehrpersonen auf Primarstufe konfrontiert sah: »Wie sieht nach Ihrer Auffassung der ideale Französischunterricht in der dritten Primarklasse aus?« Zur allseitigen Enttäuschung hätte ich bei dieser Frage als eher linguistisch orientierter Forscher im Bereich Mehrsprachigkeit zerknirscht passen müssen, was ich natürlich mit der standestypischen Technik des eloquenten Überspielens der Kenntnisfreiheit zu kaschieren versuchte. Wenn es um die Frage nach der Wirksamkeit bestimmter didaktischer Szenarien oder gar um die Frage nach der Gestaltung von Lehrmitteln geht, müssen wohl viele von uns passen. Sicherlich gibt es aus Arbeiten zu Lehrwerkanalyse und Unterrichtsbeobachtung, wie sie etwa in den Fremdsprachendidaktiken entwickelt wurden, Anhaltspunkte für Antworten auf solche Fragen. Empirisch abgesicherte Aussagen über die effektive und vor allem langfristige Wirksamkeit bestimmter Unterrichtsformen sind jedoch in vielen Fällen noch nicht möglich oder werden in den entsprechenden Metastudien äußerst vorsichtig formuliert (Doughty 2003). In der Zwischenzeit, also bevor wir gesicherte und konvergierende Resultate aus verschiedenen unterrichtsbezogenen Forschungsprojekten zur Verfügung haben, scheint mir der didaktische Einfallsreichtum von Lehrpersonen, wie er etwa in den ladinischen Kindergärten im Südtirol<sup>3</sup> systematisch für die Entwicklung mehrsprachigen Unterrichts ausgenutzt wird, auch für die Forschung interessante Impulse zu liefern. Wie oben angesprochen, »further research is always necessary«. Gemeint ist hier natürlich weniger »klassische« Zweitspracherwerbsforschung, sondern eine methodisch solide Sprachlehr- und -lernforschung. Es ist in diesem Zusammenhang wichtig, dass die Berührungängste von SLA- und generell von linguistischen Forschungen einerseits und der »didaktischen Welt« andererseits abgebaut werden, und dass auch die Didaktik auf theoretisch und vor allem empirisch solide Beine gestellt wird, die jedoch nicht ausschließlich Forschungen im Sprachenbereich betreffen, sondern viel allgemeiner auch die übrigen Bezugsdisziplinen.

Als wenig erstaunliches Fazit kann festgehalten werden, dass es durchaus Probleme gibt, die sowohl Forschung als auch Praxis interessieren, dass auch die Praxis die Forschung auf neue Problemstellungen aufmerksam machen kann, dass es aber auch sehr divergierende Interessen gibt, die nur schwer unter einen Hut zu bringen sind.

#### 4. Prämissen

Die meisten Überlappungen ergeben sich zwischen Forschung und Unterrichtspraxis im Bereich dessen, was man neutral Modelle und Prämissen oder etwas polemischer Ideologien und Dogmen nennen könnte. Sowohl in der Praxis als auch in der Forschung liegen dem jeweiligen Handeln und Suchen nach Lösungen gewisse Vorstellungen zugrunde, die nicht oder nur wenig hinterfragt werden. Man kann hier beispielsweise an die Systemidee der strukturalen Linguistik denken (z. B. Antoine Meillets legendäres »La langue est un système où tout se tient«), die sowohl im Laien- als auch im Expertenbereich mit einer Vorstellung eines durch Regeln und Regularitäten vollständig determinierten, stabilen und statischen Gebildes einhergeht. Aus Sicht der Variationslinguistik und der Mehrsprachigkeitsforschung wäre eine alternative Sicht auf die Sprachkompetenz wesentlich hilfreicher, was wiederum nicht heißen soll, dass die Systemhaftigkeit von Sprache an sich in Frage gestellt werden muss. Gemeint ist hier jedoch eine alternative Sicht, die nicht von einem geschlossenen, perfekten, austarierten Gebilde ausgeht, sondern von einem dynamischen, sich Situationen, Identitäten, Sprachmodi und Gebräuchen anpassenden »System« im Sinne eines emergenten, sich stetig neu organisierenden mehrsprachigen Repertoires. Ich habe an anderer Stelle (Berthele 2008) Beispiele für weitere theorieartige Gebilde im Dunstkreis von Spracherwerbsfragen diskutiert, und diese dabei die *Homunculi* genannt, also konstruierte Kreaturen, die auf wunderbare Weise die ganze Arbeit (oder doch zumindest einen Teil der Arbeit) des Sprachenlernens erledigen. Hierzu wären etwa Ideen wie die der angeborenen linguistischen Basis für die »kinderleicht« erworbene Erstsprache zu zählen. Auch die damit verwandte Idee des »je früher desto besser« für Fremdsprachenunterricht zählt zu solchen von Linguistinnen, Linguisten und Laien geteilten Alltagsmodellen. Dieser »Maturationshomunculus« ist eine Vorstellung, die trotz relativierenden Erkenntnissen aus der Forschung zum Zweit- und Fremdsprachenlernen (Muñoz 2006; Dim-roth/Haberzettl im



Druck) sowohl in der Wissenschaft als auch in der Praxis in verallgemeinernder Weise geglaubt wird. Gerade hier sollte die Wissenschaft mit Studien zu Langzeiteffekten des frühen Beginns sowie mit vergleichenden Analysen unterschiedlicher Sprachunterrichtsformen klären helfen, worin denn eigentlich das Potenzial des (und welchen?) frühen Fremdsprachenunterrichts genau liegt.

Es gibt aber noch weitere gemeinsame Prämissen in Praxis und Theorie. So ist beispielsweise eine Kernaufgabe der öffentlichen Schule in westlichen Staaten, die Schüler/innen – von welchem sozio-ökonomischen oder sprachlichen Hintergrund sie auch stammen mögen – mit grundlegenden literalen Kompetenzen in der Schulsprache/den Schulsprachen auszustatten. Solche literalen Kompetenzen sind gemeint, wenn von Sprachkompetenzen die Rede ist, die in der Schule gelernt werden – oder gerade nicht gelernt werden (vgl. die PISA-Nachwehen). Eine solcherart literal geprägte Kompetenzvorstellung liegt auch vielen wissenschaftlichen Modellen von Sprache und Sprachkompetenz zugrunde, was beispielsweise zu den bekannten Konzepten der Schwellentheorie in der Bilingualismusforschung geführt hat (Cummins 2001, S. 72). In Cummins' Nachfolge wird auch heute noch davon ausgegangen, dass bestimmte niedrigere Kompetenzstufen als kognitiv benachteiligende Formen der Halbsprachigkeit zu taxieren sind. (Cummins selber benutzt allerdings in neuester Zeit den Begriff des Semilingualismus nicht mehr.) Diese Formen der Halbsprachlichkeit werden jedoch aufgrund der sowohl von Forscher/innen als auch von Praktiker/innen geteilten bildungsbürgerlichen Vorstellungen der Sprachkompetenz diagnostiziert, was aus einer rein linguistischen Perspektive zumindest problematisch ist (MacSwan 2000), denn literale Kompetenzen im westlichen Sinne sind in vielen kulturellen Kontexten und in vielen Sprachen und Varietäten dieser Welt wenig relevant, während die grundlegende sozio-interaktive Mündlichkeit überall die erste und natürlichste Form sprachlicher Kompetenz darstellt. Und keine Studie – welchem linguistischen Gedankengut auch immer verpflichtet – hat bisher gezeigt, dass es normal entwickelte Menschen gibt, die diese Kompetenz in einer, zwei oder vielen Sprachen nicht entwickeln können.

Diese Frage betrifft somit bereits die soziologische Komponente des evaluatorischen Blicks auf schulische Sprachkompetenzen, die weiter unten noch ausführlicher behandelt werden soll.

Eine weitere, zumindest partiell geteilte Prämisse ist, dass sowohl die moderne Schule als auch eine moderne Sprachwissenschaft davon ausgehen, dass Diversität grundsätzlich etwas Normales und/oder gar Positives ist, dass die Vielsprachigkeit von Regionen, Ländern oder Institutionen ein Ausdruck dieser Diversität ist, und dass es sinnvoll ist, diese Diversität institutionsseitig zu valorisieren und wissenschaftsseitig zu verstehen.

## *5. Werte und Kontexte*

Forschung ist ein vergleichsweise geschützter Raum, in dem wenn auch nicht gänzlich vorurteilsfrei, so doch nüchterner und grundlegender über Zusammenhänge nachgedacht werden sollte als dies in der Praxis oft möglich ist. Es ist somit legitim, dass die Sprachwissenschaft ihren Gegenstandsbereich ein Stück weit soziologisch ›unbedarft‹ konzeptualisiert. Doch diese Unbedarftheit wird im Zusammenhang mit ihren Konsequenzen für die Anwendung zum Problem: Trotz der Unmöglichkeit einer vollständig wertfreien Betrachtung sprachlicher Systeme gilt doch in der Sprachwissenschaft der Grundsatz, dass alle Varietäten, seien sie nun lernersprachlicher, dialektaler, soziolektaler oder standardsprachlicher Natur, gleichberechtigte Gegenstände der Forschung sind, und dass Sprachen und Varietäten an sich nicht nach mehr oder weniger wertvollen Exemplaren kategorisiert werden. Doch genau wie in der Zoologie der Nacktmull weniger Aufmerksamkeit genießt als der Buckelwal, gibt es auch in der Linguistik klare Präferenzen für bestimmte Spezies. Während die Strukturen, der Erwerb und das Lernen einiger weniger europäischer Standardsprachen extrem gut dokumentiert und erforscht sind, bleiben eine Vielzahl anderer Sprachen und Varietäten vollkommen un- oder zumindest untererforscht. Hinzu kommt, dass die Linguist/innen selber weit davon entfernt sind, das zu praktizieren, was sie eigentlich glauben (sollten): Soziolinguisten predigen die sprachliche Gleichberechtigung von verschiedenen Codes, sie wehren sich gegen Etiketten wie restringiert vs. elaboriert, aber sie tun dies ausschließlich in großen (i. d. R. europäischen) Standardsprachen und selten auf AAVE oder Hessisch. Der fundamentalen Gleichheit von Varietäten in der Theorie steht also die fundamentale Ungleichheit in der Praxis gegenüber. Und diese Ungleichheit ist natürlich noch wesentlich größer im Bereich der Schule und der ›freien Wildbahn‹.

Gehen wir davon aus, dass wie oben skizziert (positiver) Transfer, aber eben auch ›störende‹ Interferenzen zur normalen mehrsprachigen Kompetenz gehören: Die aus Minorisierungsgründen gezwungenermaßen polyglotten Rä-

toromanen in der Schweiz zeigen in ihrem Gebrauch des Deutschen zwar wenig saliente, aber stark von der einsprachigen Norm abweichende lexikalische Präferenzen (vgl. Berthele im Druck), die als zweisprachigkeitsbedingte Konvergenzphänomene gedeutet werden können. Es ist zu erwarten, dass sich in den sprachlichen Repertoires praktisch aller mehrsprachiger Kinder in der Schule entsprechende Erscheinungen zeigen. Die Deontologie wissenschaftlichen Arbeitens erlaubt keine unterschiedliche Wertung des Umstands, ob diese Konvergenz-, Akzent- oder Interferenzphänomene bedingt sind durch die L1 Rätoromanisch, Schwäbisch, Französisch oder Türkisch. Die soziolinguistische und soziologische Bedeutung von Interferenzerscheinungen in einem deutschsprachigen Kontext ist jedoch fundamental unterschiedlich: Der Zweisprachigkeit mit westeuropäischen Klein- oder Standardsprachen begegnet man mit großem Respekt und entschuldigt noch so gerne die charmanten französischen Anklänge im Deutschen. Im Falle der Rätoromanen werden die oben angesprochenen Konvergenzerscheinungen wohl oft sogar positiv als Zeichen der Vitalität der bedrohten Kleinsprache gedeutet. Mit dialekt-bedingten Interferenzen in der Standardsprache kokettiert man besonders im südlichen Raum der deutschsprachigen Welt gerne, sind sie doch beruhigende Zeichen bodenständiger Verwurzelung in Zeiten der Globalisierung. Zweisprachigkeit mit nicht-legitimen Sprachen und Varietäten wie dem Türkischen hat es da sehr viel schwerer. Zumindest heutzutage ist eine Linguistik vollkommen undenkbar, die ernsthaft behaupten würde, dass Zweisprachigkeit Türkisch-Deutsch weniger wert ist als etwa Zweisprachigkeit Französisch-Deutsch. Eine Schule hingegen, die so tut wie wenn die beiden Zweisprachigkeiten exakt gleich wären, handelte gesellschaftlich verantwortungslos. Denn spätestens bei Bewerbungen auf Lehrstellen oder in anderen Selektionsprozessen wird der Türkisch-Akzent zum Killerkriterium, während man mit anderen Mehrsprachigkeiten eher positive, wertvolle Ressourcen oder eben lokale Wurzeln assoziiert. Forschungen zum Bildungserfolg machen deutlich, dass bestimmte Gruppen es systematisch schwerer haben, bei gleichen Kompetenzen erfolgreich durch das Bildungssystem zu kommen (Kronig 2007). Die Resultate dieser Forschungen zeigen, dass dies nicht direkt und kausal mit (mangelnden) Sprachkompetenzen zusammenhängt, sondern dass diese oft als ›wohlfeiles‹ Argument (Imdorf 2008, S. 136) herangezogen werden.

Migrantenkinder kommen aber oft gar nicht erst dazu, ihre tatsächlichen Kompetenzen unter Beweis zu stellen, da sie aufgrund ihres Namens bereits in der ersten Selektionsphase aus dem Rennen gekippt werden und die vermuteten mangelnden Sprachkompetenzen somit nur nachträglich angeführt werden, um die bereits aufgrund anderer Kriterien getroffene Auswahl zu rechtfertigen (Imdorf 2008, S. 135 ff.). Fremdsprachliche Akzente sind in mehrsprachigen Gesellschaften erwartbar und im Grunde normal, doch werden sie in vielen Kontexten zu Recht als stigmatisierend empfunden und bisweilen mit viel Aufwand in Aussprachetrainings weggeübt. Mehrsprachigkeit wird auch deshalb systematisch zu Unrecht als Problem wahrgenommen, weil sie zu einem guten Teil mit dem niedrigen sozioökonomischen Status der Migrantenfamilien konfundiert ist (vgl. z. B. Häcki Buhofer u. a. 2007).

Die nicht-wertende Grundhaltung der Forschung gegenüber (lerner-) sprachlicher Variation generell ist für die Schule und den Unterricht, besonders wenn diese mit Problemen großer Migrantenanteile konfrontiert sind, nützlich. Sie erlaubt eine vernünftige und wohl auch didaktisch sinnvolle Fehlerkultur. Sie hilft, realistische Lernziele zu definieren und die sprachlichen Repertoires von Lerner/innen zu verstehen, sie sachgemäß einschätzen und fördern zu können. Doch birgt dieser Egalitarismus die Gefahr, die wahren Selektionsmechanismen und die gesellschaftliche Normativität zu verkennen, und damit durch blinden Mehrsprachigkeitsenthusiasmus gerade den notorisch Benachteiligten einen Bärendienst zu erweisen.

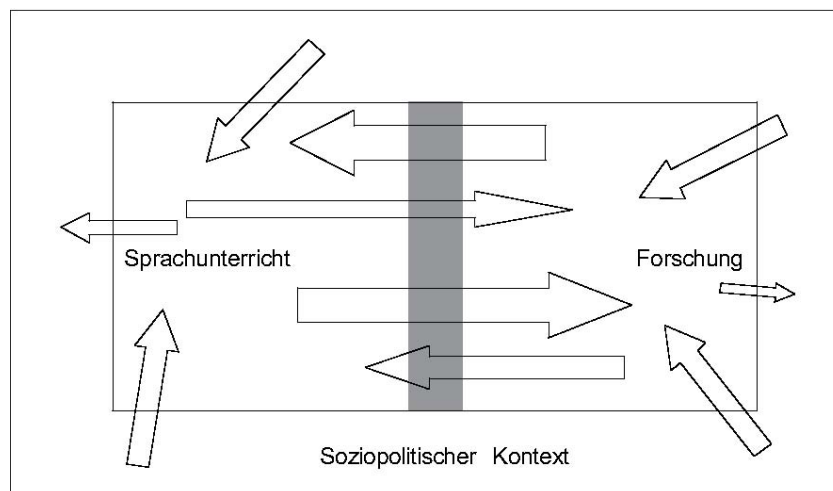


Abb. 3. Forschung und Unterricht als zwei Felder im soziopolitischen Kontext

Aus Sicht der Spracherwerbsforschung sind wir hier sicherlich an den Grenzen dessen angelangt, was mit rein sprachsystembezogenen Modellen erklärt und erfasst werden kann. Eine soziolinguistische und bildungssoziologische Ausweitung des Horizontes ist notwendig, wenn die Spracherwerbsforscher/innen wirklich Antworten für die Praxis geben wollen. Wenn dieser Schritt zur Interdisziplinarität nicht geleistet werden kann oder soll, und wenn sich die Selektionsmechanismen nicht fundamental ändern in unseren Bildungssystemen, so ist nicht damit zu rechnen, dass die Spracherwerbsforschung wirklich Großes bewirken kann für einen besseren Umgang mit sprachlicher Diversität in der Praxis. Denn im Prinzip wissen wir seit langem, dass man in vielen Berufen und Kontexten in der westlichen Welt mit einer ›basic variety‹ oder einem soziolinguistisch sehr stark restringierten Code bestens durchs Leben kommt. Vom kommunikativen, interaktionalen Gesichtspunkt her könnten Sprachen, gerade auch im Hinblick auf die typisch schulische Fertigkeit der Rechtschreibung, wesentlich einfacher sein – die Reste der Kasusflexion im Deutschen ist beispielsweise, um es provokativ auszudrücken – sprachgeschichtlich begründbarer Luxus, der soziologisch dazu herangezogen werden kann, die Gebildeten, literal sozialisierten Mitglieder des Systems von bestimmten Gruppen wie Zugewanderten und Ungebildeten zu unterscheiden. Sie ist kommunikativ und linguistisch peripher, Sprachen wie das Niederländische kommen bei ähnlich flexibler Satztopologie wie im Deutschen fast gänzlich ohne sie aus. Der Widerstand gegen Orthografiereformen in Westeuropa ist der Ausdruck des (oft wohl unbewussten) Bedürfnisses der Bildungselite, bestimmte Normen der Literalität so aufrecht zu erhalten, dass sie nur durch jene erworben/gelernt werden können, die mit ausreichend wirtschaftlichen, zeitlichen und kulturellen Ressourcen ausgestattet sind. In diesem Sinne sind solche sprachlichen Normen nur partiell linguistischer Natur, sie sind mindestens genauso historisch, kulturell und soziologisch überformt. Mit Bourdieu (1982) kann man sie als eine Form von kulturellem Kapital auffassen, das sich in Form von symbolischer Gewalt gegen bestimmte Bevölkerungsgruppen manifestiert.

Schon diese wenigen Überlegungen zeigen also, dass eine praxisrelevante Auseinandersetzung mit Spracherwerb, ganz besonders im für die Schule zentralen Bereich der Literalität, aus einer ausschließlich linguistisch-systematischen Perspektive zwar möglich, aber zur gesellschaftlichen Bedeutungslosigkeit verurteilt ist. Sowohl Forschung als auch Unterricht sind, wie in Abb. 3 angedeutet, eingebettet in einen gemeinsamen soziopolitischen Kontext. Spracherwerbsforschung kann aus der Sicht der Praxis besser ernst genommen werden, wenn sie mit einer soziologischen Komponente vervollständigt wird, die letztlich die selektionsrelevante Fertigkeit des sich Aneignens sozial indizierter Sprachgebräuche mit berücksichtigt. Damit einher kann und soll wohl auch eine Form der Sozialkritik gehen, die die oben skizzierten Selektionsmechanismen gerade aus einer linguistischen Perspektive thematisiert und hinterfragt. In diesem Sinne sollte sich die Spracherwerbsforschung überlegen, wie sie den Dialog mit anderen Sozialwissenschaften intensivieren und konsolidieren könnte. Gebrauchsorientierte sprachwissenschaftliche Modelle und qualitative und quantitative Analysen können in diesem Zusammenhang aufzeigen, dass die bezüglich der Selektion kritischen sprachlichen Fertigkeiten gerade im Bereich der Literalität in unseren Bildungssystemen von gewissen Gruppen gar nicht gelernt werden können, da das System nach wie vor davon ausgeht, dass wesentliche Teile des Erwerbs dieser Techniken unter der konsequenten Aufsicht von sprachlich und kulturell kompetentem Eltern- oder Elternersatzpersonal am Stubentisch von statten geht.



## *6. Wissenschaftliche Zugriffe auf Lernziele und ihr Erreichen*

Ein letzter Punkt kann hier noch – in aller durch die Begrenzung der Textlänge bedingten Oberflächlichkeit – angefügt werden. In vielen Regionen und Ländern scheint es im Bereich des (Sprach-)Unterrichts eine Tendenz hin zu einer verbesserten Transparenz bezüglich der Lernzielbeschreibungen sowie der erreich-ten/zu erreichenden sprachlichen Niveaus generell zu geben (vgl. GER 2001; Profile 2002). Für den Unterricht soll dadurch besser offen gelegt werden, was Schüler/innen einer bestimmten Leistungsstufe zu bestimmten übergangsrelevanten Zeitpunkten können sollten und tatsächlich auch können. In diese Richtung zielen auch die Bestrebungen, die Leistungen des Bildungssystems über nationale oder internationale Monitoringprogramme zu messen (PISA, IALTS, etc.). Oft wird mit curricularen Überlegungen zu Leistungen und Zielen auch die Entwicklung von Bildungsstandards verbunden. Ob sich Sprachkompetenzen wirklich sinnvoll standardisieren lassen, ist eine offene Frage (Ghisla 2007). Ob Bildungsstandards grundsätzlich das bringen, was von ihnen erwartet wird, wird besonders dort stark bezweifelt, wo man schon auf längere Erfahrung mit ihnen zurückblicken kann (Amrein/Berliner 2002; Becker 2002). Trotzdem lässt sich nicht bestreiten, dass die genannten bildungspolitischen Bewegungen einer Tendenz hin zu wissenschaftlicher Begleitung und Evaluierung der Bildungssysteme entsprechen. Es wäre äußerst schade, wenn Linguistik und Zweitspracherwerbsforschung im Rahmen dieser Tendenz nicht gehört würden bzw. keine Stellung bezögen – sei es über Beiträge zu einer vernünftigen Konstruktion von Lernzielen und allenfalls auch Progressionsmodellen, zu vernünftigen Formen der Evaluation von Sprachkompetenzen, oder sei es in Form von wissenschaftlich begründeter Kritik an exzessiven Standardisierungsfantasien.

## *7. Schluss*

In diesem Beitrag wurde an Hand von ausgewählten Bereichen gezeigt, dass es beträchtliche Inkompatibilitäten zwischen Forschung und Praxis gibt. Trotzdem bleibt die Hoffnung, dass auf Grund der partiellen Überlappungen vordringlich im Bereich der Probleme, aber auch in anderen Feldern, genügend Berührungspunkte bestehen, dass zumindest gewisse Resultate der wissenschaftlichen Erforschung von Sprachkompetenzen in die Praxis, in den Unterricht einfließen können. Nicht alle linguistischen Felder und Ansätze sind im gleichen Masse prädestiniert, Relevantes für die Praxis abzuwerfen. Zudem wird bei der Frage nach Fundierung der Praxis in der Wissenschaft gerne vergessen, dass die Praxis auch Ausgangspunkt für neue wissenschaftliche Perspektivbildungen sein kann. Die problematische Beziehung der beiden Felder wurde hier auf einer recht konzeptuellen Ebene diskutiert. Es wäre sicherlich auch interessant, spezifische sprachliche Beschreibungsebenen herauszugreifen und zu fragen, inwiefern Erkenntnisse aus Untersuchungen zum Lernen und Erwerben von Zweitoder Fremdsprachen Auswirkungen auf die Syllabus- und Curriculumsplanung auf unterschiedlichen Ebenen haben könnten und sollten (vgl. hierzu geradezu exemplarisch die Studie von Diehl u. a. 2000). Auf eine Vertiefung dieser Ebene habe ich im vorliegenden Beitrag bewusst verzichtet, was nicht bedeuten soll, dass sie mich nicht interessieren würde (vgl. Berthele 2004 für einen entsprechenden etwas hilflosen Versuch). Vielmehr scheint mir, dass viele der aktuell brennenden Fragen rund um Migration und Mehrsprachigkeit nur mittelbar mit empirischen und theoretischen Fragen des Spracherwerbs im engeren Sinne zusammenhängen. Offensichtlich vermengen und durchdringen sich hier Fragen des Spracherwerbs und Sprachenlernens und bildungssoziologische Fragen. Folglich können diese Probleme von den Spracherwerbsforscher/innen alleine auch nur unbefriedigend angegangen werden.

<sup>1</sup> Ich danke meiner Kollegin Cornelia Gick ganz herzlich für wichtige Kommentare zu einem Entwurf dieses Aufsatzes. Winny Kronig und Christian Imdorf danke ich für geduldige Nachhilfe in Bildungssoziologie. Sämtliche Verzerrungen und Verkürzungen in didaktischer und soziologischer Hinsicht habe ich vollständig selbst zu verantworten.

<sup>2</sup> Dass sie aus der Sicht der Zwei- und Mehrsprachigkeitsforschung auch als wissenschaftlich weitgehend obsolet betrachtet werden können, sei hier nur in einer polemischen Fußnote vermerkt. Diese Fußnote macht gleichzeitig noch einmal deutlich, dass wissenschaftliche Kontroversen, gerade auch in für die Praxis irrelevanten Bereichen, zur Natur der wissenschaftlichen Logik gehören.

<sup>3</sup> Projekt »Vares tl plurilinguism« (Erste Schritte in die Mehrsprachigkeit); Koordinator: Rico Cathomas.

### Summary

Considerations on the practically total but completely normal uselessness of linguistic research for the teaching practice

The genuinely unstable and hypothetical nature of scientific knowledge is a problematic basis for language teaching. Whereas scientific progress is based on a slow and painstaking process of elimination of wrong ideas about how language learning and acquisition works, i.e. on a focus on theoretical and empirical problems, language teaching needs quick and practical answers to sometimes rapidly changing social and institutional realities. This article argues that science and practice are in a partnership relation rather than in a relation of fundament (science) and superstructure (practice). There is a modest amount of shared interest in phenomena such as the age factor, stages of acquisition and interdependency of languages, and there is a certain amount of shared and potentially useful presuppositions regarding the language faculty, but there is above all a fundamental difference between the scientific study of language acquisition and the educational domain: Science has the privilege and the duty to construe its research target domain in a sociologically neutral way, i.e. all languages and (learner) varieties are a priori equal, whereas language teaching is inevitably part of the educational system which in turn is a major actor in the sociological process of transformation of social and linguistic diversity into social inequality.

### Literatur

- Amrein, A. L./Berliner, D. C. (2002): »High-stakes testing, uncertainty, and student learning«, in: *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 10, No. 18. Becker, D. H. (2002): »Empirische Befunde zum Kerncurriculum: Implementierungsbedingungen und Effekte«, in: W. Böttcher/P.E. Kalb (Hgg.): *Kerncurriculum – Was Kinder in der Grundschule lernen sollten*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 84–122.
- Berthele, Raphael (2004): »Zwischen Traualtar und Scheidungsanwalt. Zum Verhältnis von Linguistik und DaF«, in: *Bulletin suisse de linguistique appliquée* 79, S. 47–68.
- Berthele, Raphael (2007): »Zum Prozess des Verstehens und Erschließens«, in: Britta Hufeisen/Nicole Marx (Hgg.): *EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen*, Aachen: Shaker Verlag, S. 15–26.
- Berthele, Raphael (2008): »Spracherwerb und Sprachverlust als Symptome normalen Sprachgebrauchs«, in: *Babylonia* 2, S. 13–18.
- Berthele, Raphael (im Druck): »Dialekt-Standard Situationen als embryonale Mehrsprachigkeit. Erkenntnisse zum interlingualen Potenzial des Provinzlerdaseins«, in: Klaus J. Mattheier/Alexandra Lenz (Hgg.): *Dialektsoziologie / Dialect Sociology / Sociologie du Dialecte. Sociolinguistica*, Vol. 22.
- Berthele, Raphael (im Druck): »On the Use of PUT Verbs by Multilingual Speakers of Romansh«, in: to appear in: Anetta Kopecka/Bhuvana Narasimhan (Hgg.): *Events of »putting« and »taking«: A crosslinguistic perspective* [working title], Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Bourdieu, Pierre (1982): *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*, Paris: Librairie Arthème Fayard.
- Cook, Vivian (1992): »Evidence for multicompetence«, in: *Language Learning* 42, S. 557–591.
- Cook, Vivian (Hg.) (2003): *Effects of the second language on the first*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, Jim (2001): *An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Davies, Alan (2003): *The native speaker : myth and reality*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Diehl, Erika/Studer, Thérèse/Christen, Helen u. a. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz?*, Tübingen: Niemeyer.
- Dimroth, Christine/Habertztl, Stefanie (im Druck): »The Older the Better, or More is More. Language Acquisition

- in Childhood«, in: Stefanie Haberzettl (Hg.): *The age factor and the end state of language acquisition*, Berlin, New York: de Gruyter.
- Doughty, Catherine J. (2003): »Instructed SLA: Constraints, Compensation, and Enhancement«, in: Catherine J. Doughty/Michael H. Long (Hgg.): *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden u. a.: Blackwell Publishing, S. 256–310.
- Edwards, John (2006): »Foundations of Bilingualism«, in: Tej K. Bhatia/William C. Ritchie: *The Handbook of Bilingualism*, Oxford: Blackwell, S. 7–31.
- Gass, Susan M./Selinker, Larry (Hgg.) (1992): *Language transfer in language learning*, Revised edition, Amsterdam, Philadelphia.
- GER: Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit / Bildungsausschuss (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, Berlin/Zürich: Langenscheidt.
- Ghisla, Gianni (2007): »Standards im Fremdsprachenunterricht«, in: *Babylonia* 4, S. 9–14.
- Häcki Buhofer, Annelies/Schneider, Hansjakob/Beckert, Christine (2007): »Mehrsprachige Jugendliche im Umgang mit Dialekt und Hochsprache in der Deutschen Schweiz«, in: *Linguistik online* 32,3, S. 49–70.
- Herdina, Philip/Jessner, Ulrike (2002): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon u. a.: Multilingual Matters.
- Hyltenstam, Kenneth/Abrahamsson, Nicolas (2004): »Maturational constraints in SLA«, in: Michael H. Long/Catherine J. Doughty (Hgg.): *The handbook of second language acquisition*, Malden Mass. [etc.]: Blackwell, S. 539–588.
- Imdorf, Christian (2008): »Migrantenjugendliche in der betrieblichen Ausbildungsplatzvergabe – auch ein Problem für Kommunen«, in: Michael Bommers/Marianne Krüger-Potratz (Hgg.): *Migrationsreport 2008. Fakten – Analysen – Perspektiven*, Frankfurt a. M.: Campus, S. 113–158.
- Kronig, Winfried (2007): *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*, Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.
- Kronig, Winfried (2008): »Unstandardisierbar – Normierung zwischen Notwendigkeit und Unmöglichkeit«, in: *Sonderpädagogische Förderung heute* 3, S. 229–238.
- Macswan, Jeff (2000): »The Threshold Hypothesis, Semilingualism, and Other Contributions to a Deficit View of Linguistic Minorities«, in: *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22,1, S. 3–45.
- Muñoz, Carmen (Hg.) (2006): *Age and rate of foreign language learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Muysken, Pieter (1998): »We Are All Native Speakers, but of Which Language?«, in: Rajendra Singh, (Hg.): *The Native Speaker: Multilingual Perspectives*, New Delhi: Sage, 1 S. 93–204.
- Odlin, Terence (1989): *Language Transfer: cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge: CUP.
- Pavlenko, Aneta; Jarvis, Scott (2002): »Bidirectional Transfer«, in: *Applied Linguistics* 23, S. 190–214.
- Peal, Elizabeth/Lambert, Wallace (1962): »The relation of bilingualism to intelligence«, in: *Psychological Monographs: General and Applied* 127 (27), S. 1–23.
- Profile: Glaboniat, Manuela (u. a.) (2002): *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen: Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2*, Berlin: Langenscheidt.
- Singh, Rajendra (Hg.) (1998): *The Native Speaker: Multilingual Perspectives*, New Delhi: Sage.
- Weisgerber, Leo (1966): »Vorteile und Gefahren der Zweisprachigkeit«, in: *Wirkendes Wort* 16/2, S. 273–289.
- Wokus, Susanne/Lys, Irene (2007): »Überlegungen zu einer integrativen Fremdsprachendidaktik«, in: *Beiträge zur Lehrerbildung* 25 (2), S. 168–179.